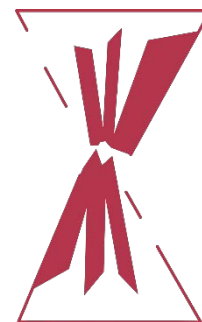


Referências bibliográficas sobre o Islã no Brasil:
um estudo de caso dos livros didáticos de
Gilberto Cotrim e Cláudio Vicentino

Bibliographical references about Islam in Brazil:
a case on Gilberto Cotrim's and Cláudio Vicentino's textbooks



BARCHI, Felipe Yera*

RESUMO: O Islã tem tido grande exposição nas mídias ocidentais desde a Revolução Iraniana (1979) e tal movimento também é constatado no Brasil. Esse interesse tem se manifestado também nos livros didáticos de História, que no último século inverteram o foco da Antiguidade para a Contemporaneidade e incluíram o Islã em muitos capítulos. Diante disso, rastreamos quais autores servem de referência para composição dos textos didáticos e como esse rol se modificou nas últimas décadas, sobretudo com a escalada da associação entre extremismo islâmico e terrorismo na mídia de um lado e, de outro, a criação e expansão do Programa Nacional do Livro Didático, mais especificamente seu segmento voltado para o Ensino Médio, o PNLD (EM). Nosso artigo revela peculiaridades acerca do processo de produção dos livros didáticos na Era PNLD concluindo que as referências bibliográficas citadas são usadas com muita liberdade a fim de satisfazer as exigências do PNLD.

PALAVRAS-CHAVE: Islã; Livro didático; PNLD (EM); Orientalismo.

ABSTRACT: Islam has had great exposure in the western media since the Iranian Revolution (1979) and such movement is also noted in Brazil. This interest has also manifested itself in the history textbooks, which in the last century have reversed the focus from antiquity to contemporaneity and included Islam in many chapters. Given this, we trace which authors serve as reference for the composition of the didactic texts and how this role has changed in the last decades, especially with the escalation of the association between Islamic extremism and terrorism in the media on the one hand and, on the other, the creation and expansion of National Textbook Program, more specifically its high school segment, the PNLD (EM). Our article reveals peculiarities about the process of producing textbooks in the PNLD Era by concluding that the cited bibliographic references are used very freely in order to satisfy PNLD requirements.

KEYWORDS: Islam; Textbooks; PNLD (EM); Orientalism.

Recebido em: 13/08/2019

Aprovado em: 26/11/2019

* Mestre em História pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, estado de São Paulo (SP), doutor em História pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Assis (SP), Brasil. Professor da Rede Pública Municipal de Paraguaçu Paulista. Este artigo apresenta um recorte de tema e dados obtidos em pesquisa de mestrado defendido em dezembro de 2014, sob escrita inteiramente nova. E-mail: felipeyarabarchi@gmail.com.

Introdução

Nas décadas recentes, o Islã entrou na pauta jornalística brasileira com um crescente destaque. Desde a televisionada Revolução Iraniana (1979) que nos legou o termo “xiita” como sinônimo equivocadamente de “radical”, passando pela Guerra Irã-Iraque (1980-1988), Guerra do Golfo (1990-1991), Questão Palestina, Intifada (1987 e 2000), o 11 de setembro de 2001, a invasão do Afeganistão e Iraque e ainda mais recentemente, a Primavera Árabe (2010) bem como o combate ao ISIS, o Islã é, de alguma forma, assunto perene. É possível admitir, então, que esse movimento também se deu nas livrarias, bibliotecas e até nas universidades (WAINBERG, 2009, p. 51) com a criação de cadeiras e grupos de estudos.

Somado à trajetória do Islã, enquanto objeto de estudos e debates, podemos constatar que os livros didáticos de história dão cada vez mais espaço para temas da contemporaneidade. Um livro de 1918, como o *História Universal* de João Ribeiro, por exemplo, distribuía 128 páginas para Antiguidade, 69 para Idade Média, 116 para Moderna e apenas 6 para Contemporânea dentre um total de 362. Poderíamos, segundo os parâmetros atuais, incluir os capítulos de Revolução Francesa e Império Napoleônico que o autor insere na Modernidade dentro de Contemporânea e mesmo assim, a área teria somente metade das páginas da menor Era de interesse, o Medieval. Hoje, curiosamente, presenciamos a inversão dessa pirâmide: a Idade Contemporânea recebe 434 páginas de 848 na coleção *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. O percentual de páginas dedicado à Idade Contemporânea avançou de 9,39 em 1918 para 51,17 em 2010.¹ Já a Antiguidade retraiu de 35,35 pra 15,56 nos mesmos termos.

Dentro dessas duas tendências gerais é que devemos analisar o espaço que o Islã, ou temas relacionados a ele, vêm ganhando dentro dos livros didáticos. Se na tradição Oitocentista o assunto estava circunscrito ao Império Árabe medieval, agora aparece aqui ou em capítulos versando sobre a Revolução Iraniana, o Império Otomano ou combinações de termos como “tensão”, “conflitos” e “guerra” com “Oriente Médio”. O citado livro de Braick & Mota traz um capítulo de 21 páginas intitulado “Conflitos e tensões no mundo atual”, e os seguintes subcapítulos: Ásia: um continente explosivo; Afeganistão; Os atentados de 11 de setembro de 2001; Palestina; Guerras no Líbano; Tensões no Irã e no Iraque; Índia versus Paquistão: a guerra pela Caxemira; África: estudos de caso; África do Sul; Angola, um país dilacerado; América Latina; A

¹ 2010 é a data de publicação da coleção que fez parte do PNLD (EM) 2012-2015.

reconfiguração da política mundial; além de 3 páginas de exercícios. Como o leitor pode presumir, o Islã é assunto correlato na maioria deles.

Embora seja importante pontuar a longa duração da história do Islã nos livros escolares, cabe esclarecer que neste artigo nos limitamos a analisar dois autores que têm atuado no ramo desde os anos 80 até os dias atuais, sendo considerados grifes longevas e bem sucedidas no segmento didático, como foi o caso de João Ribeiro no início do século XX. Nesse sentido, apesar de termos citado Braick & Mota como referência atual – e o fizemos por encarnarem uma nova geração de autores,² que foi sendo requisitada pelas editoras com o refinamento das exigências impostas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 1996. Nos concentramos nos trabalhos de Cláudio Vicentino – as mais recentes em parceria com Gianpaolo Dorigo – e Gilberto Cotrim³ pelo fato de esses autores terem escrito livros antes do PNLD, o que possibilita avaliar o impacto do programa nas obras posteriores.

Assim, esclarecemos que o *corpus* de livros didáticos aqui analisados constitui-se de: *História e Consciência de Mundo* (COTRIM, 1994); *História Geral* (VICENTINO, 1997), *História para o Ensino Médio* (VICENTINO; DORIGO, 2002); *História para o Ensino Médio – Brasil e Geral* (COTRIM, 2004); *História Global – 3 volumes* (COTRIM, 2010) e *História para o Ensino Médio – 3 volumes* (VICENTINO; DORIGO, 2011). Em algumas ocasiões, para efeitos de comparação, usamos outros livros didáticos para o Ensino Médio.

Bibliografia citada por Cotrim e Vicentino

No período anterior ao focado nesse artigo, averiguamos que três referências eram comuns aos diversos livros didáticos de história quando o assunto era Islã; são elas: *A Expansão Muçulmana*, de Robert Mantran; *Maomé & Carlos Magno*, de Henri Pirenne, e a coleção *História Geral das Civilizações*, dirigida por Maurice Crouzet. Em que pese a dificuldade de se fazer um levantamento desse tipo a respeito de livros anteriores ao PNLD (EM),⁴ visto que o “mercado” não exigia lista de referências

² No frontispício da coleção conta que ambas têm mestrado, Braick em História pela PUC-RS e Mota em Relações Internacionais pela Ohio University. Consultando a Plataforma Lattes, a busca sobre a primeira retorna com um currículo encontrado, porém todo em branco sem nenhuma informação sobre publicações ou titulação. Consta ter sido atualizado em 07/07/2006. Já o Lattes de Mota informa que “atualmente é doutoranda em História” (desde 2004) pela UFMG, mas não há menção ao término do curso, nem a uma eventual tese, nem ao orientador; consta também que seu Lattes foi atualizado em 10/03/2009. Nossa consulta dos dois currículos foi realizada em 03/08/2019.

³ Gilberto Cotrim nasceu em 1955, é graduado em História pela USP e possui mestrado em Educação pelo Mackenzie, além de ser advogado. Já Cláudio Vicentino é graduado em Ciências Sociais também pela USP e da mesma geração de Cotrim.

⁴ Como já posto, PNLD é a sigla para Programa Nacional do Livro Didático, ação governamental vigente desde 1996 e expandida *pari passu* desde então. O programa passou a abarcar o Ensino Médio apenas em

bibliográficas, essas obras e autores foram citadas em notas de rodapé ou legendas por Vicentino (mais tarde em parceria com Gianpaolo Dorigo) e Cotrim; faz-se necessário lembrar que também se mantiveram nos livros mais recentes.

Porém, se nos contentássemos com a lista de citações, não apanhariamos o complexo jogo de referências que envolve a feitura e a avaliação dos títulos didáticos. Ao lermos os trabalhos de Mantran, Pirenne e Crouzet constatamos que esses autores eram citados, mas não lidos pelos autores de livros didáticos. Se tivessem sido lidos provavelmente não seriam citados, pois as suas interpretações acerca do Islã são bem diferentes das comumente encontradas nessas obras.

Não é habitual que um autor de livro didático componha todo seu texto a partir de pesquisa com fontes primárias; logo esses autores têm de escrever seus textos baseando-se em referências bibliográficas, e isso não é nenhum demérito. Contudo, seria desejável que os autores se fiassem nos livros citados ou citassem suas verdadeiras referências.

Como aponta Roger Chartier, autores não fazem livros, eles escrevem textos que, após grandes intervenções e muitas etapas de trabalho, virão a se tornar um livro (CHARTIER, 2010, p. 21). No caso dos didáticos, entre a escrita do texto por parte do autor e a materialização em livro, o texto passará por uma série de adaptações: será fatiado em tópicos, acrescido de boxes, exercícios e imagens que, por vezes, alteram o significado da mensagem inicial sem que o “autor” tenha participação na alteração.

Isto posto, ainda é interessante rastrear os referenciais bibliográficos dos autores, muitas vezes não lidos, mas citados, em outras lidos, mas não citados. O jogo de referências faz parte das estratégias de legitimação da autoridade de autor e tem a ver com os leitores múltiplos que tem um livro didático na Era PNLD: ele é produzido para o aluno, mas para chegar até as mãos deste, terá de passar por uma banca avaliadora das universidades e ser escolhido pelos professores nas escolas. Com todas essas ressalvas iniciais, podemos, então, chegar à análise dessas referências que embasam os autores de livros didáticos.

Começamos explorando essas três referências historiográficas mais citadas sobre o tema. A coleção *História Geral das Civilizações* dirigida por Maurice Crouzet (1958) apresenta uma visão relativamente avançada para sua época, ressaltando valores positivos da civilização islâmica:

2004 e em alguns documentos oficiais foi chamado por algum tempo de PNLEM. Mais adiante a sigla caiu em desuso, por isso optamos aqui por PNLD (EM), destacando a especificidade deste segmento marcado pelos vestibulares e ENEM.

A nova civilização resultante destas conquistas alinhar-se-ia entre as mais brilhantes e seria, de vários pontos de vista, a preceptora do Ocidente, depois de ter por sua vez recolhido, vivificando-a, grande parte do legado antigo. Por todos estes motivos, é indispensável que a História do mundo muçulmano ocupe na cultura do homem moderno um lugar considerável: é indispensável, também, que este homem supere uma concepção de civilização estritamente associada a povos e a espaços privilegiados: que ele saiba que, antes de São Tomé, nascido na Itália, houve um Avicena, nascido no Turquestão, e que as mesquitas de Damasco e Córdoba são anteriores a Notre-Dame de Paris; que esqueça o seu descaso pelos povos muçulmanos modernos, provocado por um esmaecimento, talvez transitório; que não encare também esta História através de uma miragem das Mil e Uma Noites, como episódio exótico, já passado, objeto de uma vaga nostalgia, e sim como pedaço da História humana, diversa segundo os locais e as épocas, mas no seu total amplamente una e solidária. [...] Precisamos lembrar, inicialmente, que logo após a sua conquista verificou-se a respectiva organização, dentro de um quadro unitário muito frouxo, mediante uma série de acordos particulares respeitando os usos locais, e cujo exemplo foi importante fator de submissão para as populações. Resta ainda que, enquanto as conquistas germânicas esfacelaram a Europa, a conquista árabe unificou o Oriente Próximo. [...] A bem dizer, poucas conquistas, talvez, apresentaram, de maneira imediata, menos efeitos perturbadores sobre as populações conquistadas. Para os não árabes, não havia o problema de perseguição religiosa: judeus e cristãos, tendo recebido de Deus um livro, Antigo e Novo Testamento, apresentavam um irrefutável título à tolerância. Praticamente, impôs-se procedimento semelhante frente aos Zoroastrianos, aos Maniqueus, aos Budistas, aos “Sabianos” de Harrã (entre Mesopotâmia e Síria), seita adoradora dos astros, e muitas outras de que voltaremos a falar. Era necessário apenas que todos esses não-muçulmanos admitissem a supremacia política do Islã, materializada, sobretudo no pagamento de impostos especiais, na interdição de qualquer proselitismo junto a muçulmanos e no caráter puramente árabe do exército. Sob estas reservas, que pouco afetavam a vida corrente, eram eles “protegidos” por uma espécie de contrato tácito (*dimmis*). De mais a mais, seria difícil para os árabes muçulmanos, tão minoritários, a práticas da intolerância; esta poderia mesmo anular suas conquistas (CROUZET, 1958, p. 93-99).

Como podemos observar nos trechos acima, a coleção *História Geral das Civilizações* dirigida por Maurice Crouzet (1958) e o volume ao qual nos referimos, *Idade Média*, por Edouard Perroy em colaboração com Jeannine Auboyer, Claude Cahen, Georges Duby e Michel Molat, apresenta muitos avanços com relação à interpretação que fazem do Islã e suas relações com a Europa. Isto fica evidente nos índices dos dois volumes sobre Idade Média em que podemos encontrar o Islã nos seguintes capítulos: “IV Os inícios do Islã” e “VI Surto e Crises no Oriente Próximo” no primeiro volume; e “II Recuos e lutas do Islã e de Bizâncio (séculos XI-XIII)” no segundo volume.

Henri Pirenne, historiador belga ligado aos *Annales*, escreveu, antes da década de 1930, um livro que só seria publicado postumamente. *Maomé e Carlos Magno: O Impacto do Islã sobre a civilização europeia*⁵ tornou-se um clássico – como já dissemos – muito citado pelos autores de livros didáticos. A tese fundamental deste trabalho de Pirenne é que as migrações bárbaras para o Império Romano não puseram fim à unidade mediterrânica estabelecida por Roma. Esta unidade só teria sido rompida com o

⁵ Utilizamos aqui a edição de 2010 das editoras Contraponto e PUC-Rio.

“fechamento” do Mediterrâneo após a expansão islâmica séculos mais tarde. “Eis aí o fato mais essencial da história europeia desde as guerras púnicas. Trata-se do fim da tradição antiga. É o começo da Idade Média, no mesmo momento em que a Europa estava em via de se bizantinizar” (PIRENNE, 2010, p. 155). Pirenne vê na era da dominação islâmica o início de uma bifurcação civilizacional que separa Europa, de um lado e, Islã, de outro:

A ruptura da tradição antiga teve como instrumento o avanço rápido e imprevisto do Islã. Sua consequência foi separar definitivamente Oriente e Ocidente, pondo fim à unidade mediterrânica. Territórios como a África e a Espanha, que continuavam a participar da comunidade ocidental gravitam doravante na órbita de Bagdá. Outra religião e outra cultura, em todos os domínios surgem aí. O Mediterrâneo ocidental, transformado em um lago muçulmano, deixa de ser o caminho das trocas e das ideias que ele não havia deixado de ser até então. O Ocidente é obstruído e forçado a viver por conta própria, com um vaso fechado. Pela primeira vez o eixo da vida histórica é empurrado do Mediterrâneo para o norte. Como consequência disso o reino Merovíngio entra em decadência. Surge uma nova dinastia, originária das regiões germânicas do Norte, a carolíngia (PIRENNE, 2010, p. 269-270).

Robert Mantran é outro dos autores mais citados e sua especificidade reside no fato de ser realmente um especialista em história islâmica, mais precisamente na história do Império Otomano. Em seu livro *A Expansão Muçulmana (séculos VII-XI)*, faz um levantamento exaustivo da bibliografia especializada sobre o tema, depois se dedica a questões fundamentais da história do Islã entre os séculos VII e XI e, por fim, debate “Problemas, enfoques e perspectivas de pesquisas”. O primeiro problema para Mantran é como apresentar o mundo muçulmano. Tarefa vasta e de múltiplas possibilidades, a qual, de acordo com ele, numa obra de caráter geral com certeza dependerá do conhecimento acumulado pelos orientalistas; para o autor, entretanto, seria necessário dedicar-se aos dois maiores temas: a unidade e diversidade do mundo muçulmano. Com relação ao tema de seu livro, a expansão muçulmana, Mantran difere contundentemente da quase totalidade das versões apresentadas nos livros didáticos, em que a noção de “jihad” é traduzida como “guerra santa” e a causa fundamental da expansão árabe nos séculos VII-X. Assim expõe o historiador:

As conquistas empreendidas por Abu Bekr e, em seguida, por Omar, coroada de êxitos inesperados, sempre implicaram em problemas. Como é possível que tropas beduínas, em número reduzido, sem as tradições militares dos bizantinos e sassânidas, e pobremente equipadas, tenham conseguido derrotar exércitos de renome, apoderar-se de cidades de prestígio, criar um novo império e propagar em todo o Oriente Próximo a religião pregada por Maomé? Por muito tempo foram aventadas duas teses para explicar tal fenômeno: uma de fundo religioso realçava o entusiasmo da fé que deu aos árabes a vontade de levar o Islã para a terra dos infiéis e afirmar a superioridade da nova religião; a outra, materialista, considerava que foi por necessidade econômica que os árabes,

ocasional e superficialmente unidos pelo Islã, se lançaram à conquista de territórios, a fim de garantir os meios de subsistência, encontrados na Arábia em escala gradativamente menor. Mesmo que estas duas hipóteses fossem válidas, nem uma nem outra, tampouco as duas juntas, representavam todos os motivos que induziram à conquista. Primeiro, porque a divulgação da fé não era tarefa de beduínos ainda mal assimilados à nova religião, mas dos companheiros de Maomé, que foram os primeiros a correr os riscos e triunfar sobre os infiéis; decerto o exemplo do êxito dos muçulmanos mantiveram sua influência sobre os não-muçulmanos e os que eram apenas convertido de nome (MANTRAN, 1977, p. 79).

Como veremos adiante, se Mantran é o especialista mais citado, paradoxalmente é o menos lido, ou compreendido. Nos últimos anos aumentam as referências a livros nacionais, sobretudo das séries paradidáticas ou de apoio ao professor, como por exemplo, *Islã: um enigma de nossa época*, de José Arbex Junior (1996); mas estes também não são baseados em fontes primárias. Outra constatação é a presença de autores de língua inglesa que se torna cada vez mais forte no século XXI, Albert Hourani, Bernard Lewis, Edward Said e Karen Armstrong, para ficar com os mais citados. Contudo, novas referências bibliográficas não irão obrigatoriamente produzir novas narrativas da história do Islã nos livros didáticos, pois em muitos casos a tradição cristalizou a história do Islã sob um determinado prisma. Por isso é imprescindível a análise dos textos e dos suportes que lhe garantem vida, ao circuito que lhe serve de habitat e as redes de pessoas e instituições envolvidas.

No livro de 1997 de Cláudio Vicentino, as duas referências fundamentais sobre a história árabe e/ou islâmica são *O Oriente Médio*, de Isaac Ackerlud (1991) e *Uma história dos povos árabes*, de Albert Hourani (2006). Também figuram obras de caráter geral como a já citada *História Universal*, de Maurice Crouzet. Na versão de 2002, permanece o mesmo referencial acrescido de *O Oriente Médio e o Mundo Árabe*, de Maria Yeda Linhares (1989) e *O choque de civilizações*, de Samuel Huntington (1997). Também podemos levar em conta livros como *O imperialismo*, de Hector Bruit (1986) – citado nas duas versões – ou, por exemplo, *Era dos extremos* (1994), e Hobsbawm para temas do século XX.

A coleção de 2011 apresenta ao fim do livro uma lista de sugestões de leitura para alunos (articulando os capítulos e temas) e uma bibliografia básica específica para cada volume (embora alguns livros apareçam nas referências bibliográficas dos três volumes). No volume I, por exemplo, sugere-se aos alunos três livros que tratam do Islã: o já citado *Uma história dos povos árabes*, de Albert Hourani, o *Livro das mil e uma noites* (2007) traduzido por Mamede Mustafá Jarouche, e *A Espanha muçulmana*, (1987) de Mustafa Yazbek. Já na bibliografia básica, vale destacar que há a presença de livros relacionados ao Ensino de História como, por exemplo, *O saber histórico na sala de aula*, organizado

em 1997 por Circe Bittencourt, livros dedicados ao “pensar a história e historiografia” como *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores* (1995), de Jean Chesneaux e *O roubo da história* (2012), de Jack Goody, entre outras de caráter mais geral; há, ainda, uma questão interessante a levantar aqui: a coleção organizada por Maurice Crouzet (1958) é a mais destacada pelo fato de ser citada por muitos autores de livros didáticos ao longo das últimas décadas, além disso, há o fato de que sua primeira edição brasileira foi publicada pela DIFEL em 1958 (embora a edição citada seja a da Bertrand Brasil lançada em 1996). Outras obras de caráter geral citadas são *Civilização Ocidental: uma história concisa* (1985), organizada por Marvin Perry e *Uma breve história do homem* (2005), de Michael Cook. O livro já citado de Hourani aparece nas referências bibliográficas dos três volumes. No volume II temos o livro de Isaac Akcelrud, *O Oriente Médio* (1985), e no terceiro volume temos a presença de *O Oriente Médio e o mundo árabe* (1982), de Maria Yeda Linhares, *O choque de civilizações e a reconquista da Ordem Mundial* (1997), de Samuel Huntington e mais uma vez o livro *Era dos Extremos*, de Hobsbawm.

Quanto aos livros de Gilberto Cotrim, as edições de 1994 e 2004 não apresentam uma lista de referências bibliográficas, embora a versão de 1994 traz, em notas de rodapé, as referências ao livro *Antigo Islã* (1973), de Desmond Stewart, e *A Expansão Muçulmana* (1977), de Robert Mantran, enquanto o livro de 2004 não traz nenhuma referência externa.

Já a coleção de 2010 apresenta muitas inserções: traz em notas de rodapé a tradução do Alcorão feita por Mansur Chalita, o livro de Neuza Neif Nabhan, *Islamismo – De Maomé a nossos dias* (1996) e o artigo de Safa Jubran (2001), *Fontes do Islamismo*. No fim do primeiro volume, a bibliografia apresenta *Gramática das Civilizações* (2004), de Fernand Braudel, e os já citados Robert Mantran e Neuza Nabhan. O volume II cita novamente Braudel e *O Imperialismo* (1986), de Héctor Bruit, e o terceiro volume traz novamente Braudel, o já citado livro de Hobsbawm e o livro de Marc Ferro, *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983).

É notório que o rol de referências sobre o Islã foi – em termos gerais – reformulado e ampliado consideravelmente após o advento PNLD (EM). No entanto, essas mudanças de referências bibliográficas não indicam mudança de perspectiva historiográfica e inserem-se num contexto de legitimação “acadêmica” dos livros didáticos. Elas têm a função de sinalizar que os autores e editores estão “constantemente revisando e melhorando” seus livros e, como observaremos adiante, algumas mudanças textuais são pouco relevantes ou, ainda que avancem em algum ponto, não alteram a abordagem histórica e historiográfica do Islã numa perspectiva mais

ampla. Quanto à coleção de Cotrim de 2010, cabe uma análise particular que faremos ao fim deste artigo.

Maomé e Jihad

Algumas tendências gerais emergem do conjunto de livros didáticos analisados, porém, nem todas elas podem se enquadrar na categoria “erro” ou “conteúdo falso”; a maioria se insere na lógica da “distorção”, como assinalou Souza (2005), pois são mais fruto da imperícia e do complexo contexto que envolve a produção de um livro didático do que um viés ideológico explícito e bem delimitado. Assim, poderíamos elencar as principais conclusões:

1. Há uma ênfase na figura de Maomé, quase numa “simetria” ao papel de Cristo.

Além de historicamente anacrônico, do ponto de vista da religião islâmica essa visão também é equivocada. Como aponta Karen Armstrong (2002), se fosse necessário estabelecer uma correlação entre Islã e cristianismo, é o Corão que desempenha o papel similar ao de Jesus e, de forma alguma, Maomé. Como Cristo é a base do credo cristão, supunha-se – de forma totalmente incorreta – que Maomé fosse para o Islã o que Cristo era para o Cristianismo. Daí o nome polêmico “maometismo” dado ao Islã, e o epíteto automático de “impostor” aplicado a Maomé” (SAID, 2007, p. 99).

2. O Islã é a única religião sistematicamente estudada nos livros didáticos.

Não há paralelos com outras religiões, sejam as mais próximas (cristianismo ou afro-brasileiras), sejam as mais distantes (budismo). O Islã é a única que é evocada sistematicamente, a única que tem seus preceitos escrutinados, dentre os livros analisados. A abordagem típica nos manuais é através dos “cinco pilares”, e Gilberto Cotrim assim os apresenta em um livro de 2002:

O islamismo prega a submissão total do homem a vontade de Alá, o deus único, criador de todo universo. Essa submissão é chamada de islão, e aquele que tem fé em Alá é denominado muçulmano (do árabe muslim). Os princípios básicos do islamismo estão contidos nas seguintes regras fundamentais: Crer em Alá, o deus único, e em Maomé, o seu grande profeta. Fazer cinco orações diárias. Ser generoso para com os pobres e dar esmolas. Cumprir o jejum religioso durante o ramadã (mês do jejum). Ir em peregrinação a Meca, pelo menos uma vez vida (COTRIM, 2004, p. 89).

3. A falta de cuidado em debater ou analisar estereótipos que circulam na mídia não contribui para uma abordagem mais acadêmica do tema.

Por pura negligência não se explicita, por exemplo, que “Alá” é o equivalente árabe para “Deus”, e que se trata da mesma divindade cultuada por cristãos judeus. Outro ponto seria a “influência” das religiões abraâmicas sobre o Islã, muitas vezes apresentada de forma a esvaziar o conteúdo religioso das revelações recebidas por Maomé.

4. “Jihad” é um dos termos mais imprecisos apresentados nos livros didáticos.

Os autores entendem o conceito como homólogo ao de cruzadas e traduzem como “guerra santa”. Reduzem, portanto, toda a teia polissêmica que envolve o “jihad” (esforço), ao sentido estrito encampado por grupos radicais armados autointitulados “jihadistas”. Frequentemente o uso do termo é anacrônico ou reducionista. À vista disso, no livro de 1997, Vicentino apresenta:

Maomé morreu pouco depois da conquista de Meca, em 632, deixando os árabes unidos no ideal comum de realizar a djihad (“guerra santa”), que consistia na luta pela conversão dos “infiéis” (não-islâmicos) e que, nas décadas seguintes, propiciaria a expansão islâmica (VICENTINO, 1997, p. 120).

Uma década depois, o conteúdo seria revisto:

Após a morte de Maomé, em 632, o esforço de expansão religiosa prosseguiu. Esse empenho é chamado no islamismo de jihad, que significa a dedicação, a luta por conseguir a fé perfeita em sua própria consciência e na daqueles que ainda não a conhecem. Também foi tida como a “guerra santa” contra infiéis ou inimigos do islã (VICENTINO; DORIGO, 2011, v. I, p. 180).

Mas, como se pode notar, parece que a tese de Robert Mantran não é levada em conta, embora quase todos façam questão de citá-la nas bibliografias. Youssef Cherem (2009) aponta que Maomé não deixou nenhuma doutrina sistematizada do *jihad*. Possivelmente nunca proferiu a palavra com as conotações atuais, contudo os eruditos da religião islâmica preferiram utilizar o termo mais “vago”, a menos que não conste no Corão. As doutrinas do *jihad* ganharam apelo com a condição colonial, visto que o ápice da doutrina e sua aplicação podem ser considerados a campanha *jihadista* no Afeganistão contra os soviéticos nos anos 1970-1980.

Com significado religioso, o jihad pode incluir uma luta contra as tentações (“jihad do coração”, “jihad da alma”). Pode significar também o proselitismo do islã (da’wa) ou a defesa da moralidade (“comandar o bem e proibir o mal”, al-’amr bilma’ruf wal-nahy ‘an al-munkar). A noção de jihad desenvolvida pelos juristas islâmicos é de “guerra com significado espiritual” – jihad fi sabili ‘llah (jihad no caminho de Deus), jihad al-sayf (jihad da espada), sendo sinônimo, no Alcorão de qital fi sabili ‘llah (“luta”, do verbo qatala, “matar”). A palavra árabe

para “guerra”, *harb*, geralmente é usada em contextos políticos. A doutrina do *jihād* só se desenvolveu com o tempo (a partir do século II/ VIII). O termo *jihād*, embora com raízes profundas, é uma construção, em primeiro lugar, jurídica. Não há evidências, por exemplo, de guerras religiosas na Arábia pré-islâmica. Como lembra David Cook, o profeta Maomé nunca declarou um *jihād* (pelo menos não com esse termo), embora suas campanhas possam ser consideradas *jihāds* prototípicos. Da mesma forma, as conquistas islâmicas dos séculos VII e VIII só foram classificadas como *jihād* depois, e não sabemos como os muçulmanos da época as chamavam (COOK, 2005, p. 2). As narrativas da vida do Profeta (*Sira*) que contêm uma parte dedicada às suas expedições (*maghazi*). Os livros dos historiadores árabes medievais sobre a expansão do islã chamavam-se “Livro das Conquistas” (*Kitab al-Futuh*). As conquistas do império otomano na Europa não eram chamadas, pelos turcos, de *jihād*. Isso dissipa, por outro lado, afirmações de que o *jihād* é uma característica “essencial” das civilizações muçulmanas ou da religião islâmica (CHEREM, 2009, p. 83).

Se requerer tamanha especialização dos autores dos livros didáticos pode soar utópico, não seria demais exigir que, de fato, ativessem as referências bibliográficas citadas, ou citassem as que efetivamente foram usadas.

A análise de livros didáticos

Há um complexo circuito de comunicação que envolve a produção e circulação dos livros didáticos no Brasil na Era PNLD – desde 1996. Para Robert Darnton, analisar o circuito de comunicação no qual um livro (ou conjunto deles) se insere é fundamental para que se faça a história do livro:

Evidentemente, as condições variaram tanto de lugar para lugar e de época para época, desde a invenção do tipo móvel, que seria tolo esperar que todas as biografias dos livros se encaixassem num mesmo modelo. Mas, de modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é um livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um kit de rádio. [...] Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante (DARNTON, 2010, p. 125-126).

Muitas das peculiaridades atuais da literatura didática no Brasil se devem ao PNLD, o que acaba por criar um circuito de comunicação específico. Isso não se deve apenas ao fato das prescrições do programa, mas principalmente porque o governo brasileiro tem sido o mais importante cliente dessa indústria. Não participar do PNLD poderia levar qualquer editora à falência. Em 2019 os gastos com programa superaram 1,1

bilhão de reais (BRASIL, 2019) reais e envolveram cerca de 25 editoras. No período em questão nesse artigo, desde a implantação do PNLD (EM) em 2004, o salto foi da ordem de 47 milhões para 364 milhões em 2012 e o número de livros pulou de 2,7 milhões para 40,8 milhões (BRASIL, 2004-2012) milhões. Por todas essas questões, o circuito de comunicação dos livros didáticos na Era do PNLD tem especificidades. Entre autor e editor, há uma série de prescrições a serem cumpridas e algumas delas ficam a cargo de outros profissionais. Da editora até o leitor final, há outra série de intermediários: o livro didático só fará parte do PNLD se cumprir às exigências de uma avaliação feita por professores universitários a serviço do MEC; superada essa etapa, passará pelo processo de escolha dos livros, e os professores das escolas escolherão os que mais lhes agradam;⁶ finalmente o livro será utilizado pelos alunos, revestido de um caráter “versão oficial”, pois ao aluno não cabe opção de escolha. Embora o PNLD tenha tentado nos últimos vinte anos equilibrar o incremento da qualidade dos livros e da abrangência da distribuição, junto de uma democratização do processo de escolha das obras, deve ficar claro que ele impõe uma lógica própria criando um circuito de comunicação muito peculiar.

Considerações Finais

Há duas constatações que nos ficam bem claras: a lista de referências bibliográficas ao fim dos livros exerce papel protocolar, uma vez que apenas cumpre as exigências do PNLD. Em geral, podemos acrescentar que elas não são feitas pelos autores, bem como boa parte do texto dos livros atuais também não são. Autores já consagrados como Cotrim e Vicentino trabalham muito pouco na atualização de suas obras. Nos livros mais recentes, servem como grifes e isso diz respeito à segunda constatação: livros didáticos são evidências materiais de como o currículo e o sistema escolar mudam muito lentamente.

A lenteza dessas mudanças tem a ver com o conceito de cultura escolar. Para Antonio Viñao-Frago esse conceito envolve:

l) *Os atores*, isto é, os professores, os pais, os alunos e o pessoal da administração e serviços. Aos primeiros cabe, em razão da sua posição especial, o papel mais relevante na conformação da cultura escolar. [...] ll) *Os discursos*, as linguagens, os conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar. Ou seja, o léxico ou vocabulário, as fórmulas e modelos linguísticos, as expressões e frases mais utilizadas, os jargões, e o peso

⁶ Também deve ser feita a ressalva de que a opção de escolha dos livros é dada apenas a professores efetivos e que permanecem na mesma escola entre a escolha, no ano anterior, e o triênio de exercício do PNLD. Ou seja, professores contratados temporariamente, ou que passaram por processos de remoção acabam por utilizar livros que não escolheram.

respectivo do oral, do escrito, do gestual e do icônico na aula, fora dela e nos modos de avaliação. [...] III) *Os aspectos organizativos e institucionais*. Dentro deles têm especial relevância: a) as práticas e os rituais da ação educativa: a graduação e classificação dos alunos, a divisão do saber em disciplinas independentes e sua hierarquia, a ideia da classe como um espaço-tempo gerido por um só mestre, a distribuição e os usos do espaço e do tempo, os critérios de avaliação e promoção dos alunos, etc; b) o andamento da turma, ou seja, os modos, disciplinares e de instrução, de relação e comunicação didática na aula e entre os professores e alunos e entre os alunos e c) os modos organizativos formais – direção, secretaria, etc. – e informais – tratamento, cumprimentos, atitudes, grupos, formas de comunicação, etc. – de funcionamento e relacionamento no centro docente. [...] IV) *A cultura material de escola*: o seu contexto físico/material, e objetos (espaços edificadas e não edificadas, mobiliário, material didático e escolar, etc (VIÑAO-FRAGO, 2002, p. 88-89).

Todo esse sistema contribui para que as mudanças sejam lentas e que as tentativas bruscas de modificação *top-down* acabem por ser rechaçadas. Para o estudioso espanhol, a cultura escolar pode ser definida como:

Um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos, práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdadas, e repartidas pelos seus atores, no seio das instituições educativas [...] Os seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos como as disciplinas escolares (VIÑAO-FRAGO, 2002, p. 87).

Conceito semelhante, que também aponta o ritmo lento das mudanças das práticas escolares, dos currículos e dos sistemas educacionais é o de “gramática escolar” ou “gramática da escola” – do inglês *grammar schooling* – proposto por David Tyack e Larry Cuban em livro que analisa um século de reformas escolares nos Estados Unidos e os fracassos delas decorrentes justamente por não levarem em conta esse conjunto de princípios, rituais, hábitos e modelos que vigoram nas escolas (TYACK; CUBAN, 2001). Na mesma tendência, os franceses Guy Vincent, Bernard Lahire & Daniel Thin (2001) cunharam o termo “forma escolar” para entender como algumas inovações não eram aceitas pelos atores do sistema escolar em detrimento da “escola tradicional” – termo impreciso e recorrente.

Nossa análise aponta na mesma direção: há uma mudança constante nos livros didáticos porque o mercado exige “atualização”, no entanto, elas são superficiais, frequentemente feitas apenas na diagramação e projeto gráfico das obras. Com a mudança implementada pelo PNLD (EM) em 2011 – que transformou os livros do tipo “volume único” em “coleções seriadas” (1º, 2º e 3º anos) – vemos o número de páginas triplicar, porém a abordagem continua basicamente a mesma, agora com textos mais longos, mais citações em *box*, mais imagens e exercícios.

Nesse sentido, formou-se uma cultura do ensino de história na qual o quadripartismo à francesa é uma das marcas mais fortes. Qualquer inovação a respeito disso tende a ser rechaçada. Célia Cassiano (2007) mostra muito bem em sua tese de doutorado como os livros inovadores e melhor avaliados pelas bancas não eram escolhidos pelos professores no início do PNLD. A rejeição se dava pelo rompimento com a cultura escolar, não por simples apego à tradição ou medo do novo, e sim porque interferiam nos afazeres ordinários da escola, nas expectativas, nos objetivos, no modo de fazer já consagrado pela rotina.

Um outro aspecto que merece consideração é o papel atual da crítica acadêmica dos livros didáticos. Em 2005, Ana Gomes de Souza defendeu a dissertação *O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004* no Departamento de Letras Orientais da USP. As conclusões desse estudo eram que livros didáticos distorciam o Islã e estavam crivados de equívocos, alguns até grosseiros, e o estudo recebeu algum destaque em jornais de grande circulação como a *Folha de São Paulo* e no *Portal UOL*.

A reportagem procurou a ABRALE (Associação Brasileira de Autores de Livros Escolares) para que desse seu esclarecimento. O presidente da instituição na época era Gilberto Cotrim, que pontuou:

Um bom autor deve escolher fontes de estudo confiáveis, legitimadas pelo meio acadêmico. [...] Eu não ousaria ler o Alcorão para escrever meus livros. Não posso confiar numa tradução qualquer e não sei ler em árabe. Além disso, os livros religiosos são cheios de convicções filosóficas muito específicas. Prefiro ler obras de historiadores especialistas na cultura islâmica. [...] O campo da história é muito arenoso, cheio de dúvidas e diferentes versões para os fatos [...] O islamismo é um tema carregado de ideologia, o que direciona o foco dos autores de maneiras diferentes. No entanto, nosso objetivo é ser o mais neutro possível, deixando de lado, no momento da escrita, crenças pessoais (MATOS, 2006).

O estudo realizado por Souza (2005) conclui que há nos livros didáticos brasileiros a presença de muitos erros associados ao Islã devido à imperícia dos autores. Tamanho despreparo acabaria por distorcer o Islã aos olhos de seus seguidores. Os erros encontrados são de diversas origens, desde problemas mais simples de tradução até um viés ideológico que poderíamos descrever como orientalista nos termos propostos por Edward Said (2007), em suas palavras:

Ao contrário dos americanos, os franceses e os britânicos – e em menor medida os alemães, os russos, os espanhóis, os portugueses, os italianos e os suíços – tiveram uma longa tradição do que vou chamar de Orientalismo, um modo de abordar o Oriente que tem como fundamento o lugar especial do Oriente na experiência ocidental europeia. O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é

também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes. Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmos ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais (SALD, 2007, p. 27-28).

Como mostramos, a coleção de Cotrim (2010) traz inserções e revisões dos conteúdos referentes ao Islã, e não podemos creditar tal opção ao mero acaso. Com a exposição das falhas em âmbito nacional, o autor e a editora se viram compelidos a reavaliar a obra. Uma curiosidade final é que Safra Jubran, citada em um *box* no capítulo, foi a orientadora da dissertação de Souza, que nos indica um alto grau de preocupação com essa questão.

Convém pontuar que a pesquisa sobre o livro didático a partir da década de 1990 deixou de focar as ideologias – tônica da Guerra fria – para abarcar o circuito de produção e outros elementos para além dos conteúdos dos manuais. Nesse sentido, os trabalhos de Circe Bittencourt (2008) e Kazumi Munakata (1997) são as principais referências no país. Contudo, a necessidade de se considerar os aspectos externos ao livro, sua lógica de uso, o circuito de produção, as estatísticas e números que o circundam não podem servir de desculpas para produção de conteúdo de baixa qualidade. Não estamos aqui pedindo atualização acadêmica conforme os adeptos da transposição didática, apenas que autores citem suas reais referências bibliográficas e não incorram em estereótipos estigmatizantes de minorias. Mesmo para os partidários da cultura escolar como entidade autônoma em relação ao saber acadêmico, exigir isso nos parece razoável. E dessa questão decorre a importância de também se estudar o conteúdo dos livros didáticos, pois não podemos tolerar chauvinismo, machismo, racismo e intolerância religiosa praticados sob patrocínio estatal a pretexto de ser o livro didático um objeto da cultura escolar imune a crítica acadêmica.

No tocante ao Islã, nosso intuito foi demonstrar que os principais livros elencados como fontes de conhecimento sobre a religião e a história muçulmana não foram lidos e passaram por um frágil sistema de revisão do PNLD que busca erros mais grotescos e explícitos. Só com trabalhos de análise de conteúdo como o já citado de Souza, mas também o de João Bertolini (2011) e Barchi (2014) é que se poderá avançar nesse ponto.

As cifras que envolvem o PNLD são gigantescas e imprescindíveis para o mercado editorial, e as editoras e autores não são refratários a inovações de abordagem. A grande questão é que, como bem demonstrou Célia Cassiano (2007), a maioria dos professores

acaba por rejeitar livros com muitas inovações, preferindo os mais tradicionais, o que mais uma vez reforça a importância do conceito de cultura escolar e necessidade de mais trabalhos acadêmicos que busquem a revisão científica dos conteúdos ditos tradicionais.

Finalmente, com o panorama de fim de década que assistimos, não seria demais reforçar que a despeito de eventuais e pontuais problemas, a estrutura do PNLD, que foi sedimentada nos últimos vinte anos, merece nossa defesa por ter primado pela ciência e democracia apesar de alguns escorregões. Assim como outras políticas públicas, o PNLD necessita de aperfeiçoamento constante.

Referências

ARMSTRONG, Karen. *Maomé: uma biografia do profeta*. Companhia das Letras, São Paulo, 2002.

BARCHI, Felipe. *Representações do Islã nos Livros Didáticos (1991-2011)*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

BERTOLINI, João. *A interpretação do Outro: a ideia de Islã no ensino de História*. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Desenvolvimento da Educação. Programas Nacional do Livro Didático do Livro. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Desenvolvimento da Educação. Programas Nacional do Livro Didático do Livro: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2004-2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=7113:evolucao-pnld-ensino-medio-2005-a-2013>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CASSIANO, Célia. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*, vol. 24, n. 69, p. 6-30. 2010.

CHEREM, Youssef. Jihad: duas interpretações contemporâneas de um conceito polissêmico. *Revista Campos*, vol.10, n. 2, p. 83-89. 2009.

COTRIM, Gilberto. *História e Consciência de Mundo*. Saraiva: São Paulo, 1994.

- COTRIM, Gilberto. *História para o Ensino Médio: Brasil e Geral*. Saraiva: São Paulo, 2004.
- COTRIM, Gilberto. *História Global*. Saraiva: São Paulo, 2010.
- CROUZET, Maurice (org.) *História Geral das Civilizações*. São Paulo: DIFEL, 1958.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.
- GOODY, Jack. *O roubo da história*. Contexto, São Paulo, 2012.
- HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.
- JUBRAN, Safa. Fontes do Jornalismo. *Revista da Folha*, São Paulo, p. 10, 23 setembro de 2001.
- MANTRAN, Robert. *A Expansão muçulmana séculos VII-XI*. Pioneira, São Paulo, 1977.
- MATTOS, Rosa Maria. O 'bando de Maomé' e outros equívocos. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, 19 abr. 2006. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/o-bando-de-maome-e-outros-equivocos/>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.
- PIRENNE, Henri. *Maomé e Carlos Magno*. Contraponto/PUC Rio, Rio de Janeiro, 2010.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n 33, jun. 2001.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía – Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, Cidade del México, 2001.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Companhia das Letras, São Paulo, 2007.
- SOUZA, Ana Gomes de. *O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- VICENTINO, Cláudio. *História Geral*. Scipione: São Paulo, 1997.
- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o Ensino Médio*. Scipione: São Paulo, 2002.
- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o Ensino Médio*. 3v. Scipione: São Paulo, 2011.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid, 2002.

WAINBERG, Jacques. O viés ideológico das traduções de livros no Brasil: o caso do terrorismo e do fundamentalismo islâmico. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, Vol. 6, n. 15, p. 49-81, mar. 2009.